

УДК 159.9.072

**НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ Л.С. ВЫГОТСКОГО
ПРИМЕНИТЕЛЬНО К СОВРЕМЕННОМУ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ИССЛЕДОВАНИЮ**

Bronislava Kasáčová, Simoneta Babiaková

Университет им. Матея Бела (Банска Быстрица, Словакия)

Резюме. Целью нашего исследования являются теоретические основы научного понимания предварительных концептов детей на пороге обучения. Также указывает на настоящую потребность исследовать скрытый мир детского мышления и знания. Результаты этого исследования направлены прежде всего на помощь учителям работающим с детьми этого возраста. Оказывается, что знание теорий не достаточно для учителя, потому что в повседневной реальности гибкое реагирование на настоящее ситуации является необходимым. При этом нужно уважать основные научные принципы и принять индивидуальность ребенка.

Ключевые слова: ребенок на пороге обучения, исследование детского мышления и познания, учитель дошкольного и начального образования, учитель-исследователь

Введение

*Вам много говорят про воспитание ваше,
а вот какое-нибудь этакое прекрасное,
святое воспоминание, сохраненное с детства,
может быть самое лучшее воспитание и есть.*

Ф. М. Достоевский

Ребенок с онтогенетической точки зрения является традиционно психологической темой. Пока большая часть нынешних знаний о детстве, ребенке, процессах обучения и даже в области подготовки учителей, а также в литературе являются результатом работы психологов. Онтогенез человеческой психики как традиционной теории, является относительно стабильной и прочно укоренившейся областью науки, с которой каждый начинающий учитель подробно ознакомируется при подготовке преподавателей. Особое внимание обращается на ключевые периоды, относящиеся к определенной ориентации учителей. Таким образом, настоящая концепция педагогического исследования все чаще подчеркивает необходимость того, чтобы учитель был способным осуществлять исследования в реальной ситуации в области образования. Это одновременно задача для академического исследования в области образования – содействовать познанию современного ребенка в обычных образовательных ситуациях, разрабатывать стратегии в области образовательной и исследовательской деятельности, чтобы помочь учителям понять роль учителя-исследователя (*teacher as researcher*).¹

Наиболее важным, для раннего образования, в основном период конца дошкольного и начала младшего школьного возраста. Ребенок в начале обучения чрезвычайно чувствителен к социальному влиянию и опосредствованно также к среде обучения. До сих пор наиболее цитируемыми авторами в Центральной Европе в этом контексте являются Жан Пиаже, Барбел Инхелдер [30, 31] (и другие издания) и Лев Семенович Выготский [37], которые, с их теоретическими подходами к ребенку, значительно повлияли в 20-м веке не только на психологию, но особенно на педагогику

¹ Исследование является результатом проекта VEGA 1/0598/15 под названием Ребенок на пороге обучения и его мир, ответственным исследователем проф. PhDr. Bronislava Kasáčová, CSc.

раннего образования и оказали огромное влияние на современную дошкольную педагогику.

1. Теоретическая основа исследования современных детей

Работа вышеупомянутых авторов комплексная и целью нашего исследования не является обсудить ее во всей широте. Тем не менее, мы считаем ее стимулирующей для поворота педагогики к ребенку, что можно заметить в словацких учебных трудах, особенно после 1989 года – Косова [23], и в Чешской Республике теорию З. Гелуса [18], основанную на понятии «ребенок как личность» (*dítě v osobnostním pojetí*). Не только в качестве теоретической основы, но и как принципа, который стал частью подготовки учителей в виде рефлексивных профессионалов. Предметом рефлексии учителя является, кроме прочего, ребенок в учебных ситуациях и процессах. К вышеупомянутым автором – несколько основных идей из их трудов.

1.1 Культурно-историческая теория Выготского

Культурно-историческая теория Выготского [22] обращает внимание на важность культурных и социальных взаимодействий в раннем детстве. Выготский был убежден в том, что речь является основным психологическим инструментом для развития мышления ребенка. С возрастом ребенка и его развитием, основная речь становится более сложной. Теория Выготского исходит из шести основных предпосылок:

- a. детская личность развивается посредством формальных и информативных обсуждений со взрослыми,
- b. первых несколько лет жизни являются наиболее важными и необходимыми для развития ребенка, потому что это тот период, когда в мысли и области речи постепенно становятся независимыми,
- c. комплекс ментальной деятельности начинается с социальной деятельности,
- d. дети могут выполнять более сложные задачи с помощью взрослого,
- e. более сложные задачи стимулируют когнитивное развитие ребенка.

Дети не только развиваются посредством коммуникации, но благодаря коммуникации со взрослыми, проявляется их мысль. Речь становится не только более независимой, но является главной опорой в социальной деятельности ребенка. Развивая способность решать сложные задачи и в управляемом разговоре отражаются знания, отношения и чувства по поводу событий, которые нам можно выявить только посредством эксплоративных методов. Теория проксимального развития Выготского является вдохновляющим отправным пунктом для рассуждений о необходимости существования правильных методов исследования состояния развития ребенка для учителей, кроме теоретических знаний о детях. Не только как результат крупных академических исследований, но как гибкое, с научной точки зрения правильное актуальное знание, через диагностические и научные сведения. Эти сведения мы должны постоянно обновлять для современного научного познания и профессиональной педагогической деятельности. Также учитель должен их гибко обновлять в дидактических процессах [32].

1.2 Пиаже и теория когнитивного развития

Жан Пиаже [30] описал и объяснил изменения, происходящие в логическом мышлении у детей. Предложил четырехэтапный процесс для понимания когнитивного развития, на основе созревания и опыта. Теория Пиаже предполагает, что взаимодействие учащихся с их окружающей средой зависит от интеграции новых знаний в существующие системы уже приобретенных знаний. Короткое резюме:

- a. дети активно учатся посредством строения своей базы знаний, полученных от окружающей среды,
- b. дети учатся посредством ассимиляции (процессы, которыми личность ассимилирует свою среду) и аккомодации (адаптация личности к своей среде) и комплекс когнитивного развития имеет тенденцию удерживать равновесие между ними,
- c. интеграция физической и социальной среды, ключевой для когнитивного развития.
- d. развитие происходит в четыре этапа [30].

Вышеперечисленные пункты стимулируют наши исследовательские намерения, когда мы задумываемся над тем: каковы наши сегодняшние дети, которые поступают в школу в возрасте 6 лет? Какова конструкция их знаний? Исходя из каких структур знаний учитель детей дошкольного возраста должен исходить в процессе индивидуализации содержания официальной учебной программы? В каких социальных сетях и условиях живут дети, которые в раннем образовании должны ассимилироваться и адаптироваться? Как содействовать комплексу когнитивного развития, чтобы дети приобретали равновесие в мире институционального узнавания мира, людей и себя? И наконец, как происходит их развитие?

1.3 Джером Брунер и его «narrative modes»

Следующим инспиративным теоретиком в этой области является Джером Брунер [6], один из главных создателей когнитивной науки и автор реформы образования в США 60-х и 70-х годов. Его работа помогает профессионалам видеть с помощью нарративных методов логику и структуру мышления ребенка. Открывает многие тайны ментальной жизни. «Narrative modes» Брунера, или три основных способа презентации информации и знаний [35] позволяют использовать тайну речи как инструмент мышления. Речь ребенка позволяет ему открыть и понять его мысли и идеи, потому что речь свидетельствует о неутомимой деятельности воображения ребенка. В своем исследовании развития детей [6] Брунер говорит о трех сферах режимов обучения, представлений. Эти режимы описаны и обоснованы в контексте развития языка. Ребенок и молодой человек, гладко осваивают их, а примеры относятся к работе с книгой, точнее письменным текстом:

1. действенная стадия – характеризуется прямым манипулированием объектами, без создания представлений – например, игра с книгой,
2. иконная стадия – характеризуется внутренними представлениями внешних объектов и явлений, визуально или посредством символов – например, наблюдение и рассматривание картин.
3. символическая стадия – характеризуется созданием символических представлений внешних явлений посредством слов, формулировок, или других символических знаков – например чтение как обучение.

Надо заметить, что стадии для Брунера не типичные для определенного возраста ребенка, но в каждом опыте есть последовательность выражений, которые одному из этих этапов принадлежат. Даже взрослые, учась новому, постепенно проходят через эти этапы. Воспитательная работа является ключевой концепцией коммуникации между учителем и учеником, родителем и ребенком, это подчеркивает идею важности речи ребенка для возможности достижения образовательных целей. В этом контексте необходимо понимать, что ребенок сумеет, как понимает себя, мир, другие люди, какой его способ мышления, или где создаются ступени рассуждений, мышления – ссылаясь на стадии когнитивного развития для Пиаже: сенсо-моторного интеллекта (0-2 года), дооперационное (2-7 лет), стадия конкретных операций (7-12 лет), стадия формальных операций (12 и старше). Сегодня уже известно, что это разделение является в какой-то мере академической теорией, которую некоторые исследования «разрушили». Однако инспирация, которую работа Пиаже принесла другим ученым, до сих пор удивительно прозрачна. Кроме того, в теории конструктивизма в эдукации Брунера очевидна аналогия с зоной ближайшего развития (ЗБР) Выготского, в частности в том, что важным стимулом для ребенка является поддержка более умелых, опытных взрослых, позволяя ему с помощью речи и коммуникации пройти через отдельные этапы [5].

Вклад Брунера в педагогику, в основном в дошкольную педагогику, «early childhood education and care», заключается не только в недавно созданных принципах психологии образования. При исследовании ребенка помогли открыть новые перспективы и возможности познания мышления, знаний, чувств, опыта и мысли ребенка прямо учителем.

1.4 Феноменологический подход

Феноменологический подход к исследованному явлению представляет собой следующий теоретический пилон для нашего исследовательского намерения. В речи

ребенка проявляется его собственное понимание мира и соответствующих явлений. Таким образом, наиболее ценным для узнавания и понимания мира является аутентичная реакция ребенка на импульсы. Аутентичная реакция возбуждается только так, чтобы ребенок объяснил, как воспринимает понятия, какие ассоциации вызывают, откуда получил знания о понятии, если с понятием у него опыт собственный или полученный. Неотделимым является обнаружение того, если ребенок понимает причину явления обозначаемого понятие, и также последствия существования или отсутствия такого явления. Важно, чтобы реакции детей остались в аутентичной и оригинальной форме и непосредственно в источнике обнаружилась семиотика понятий.

Сравнительно самостоятельным понятием в педагогическом исследовании является феноменологическая теория с феноменологическим подходом. Что касается исследования ребенка с помощью учителя как инсайдера, нужно обратить внимание на связь этого подхода с понятием рефлексивного практика «*reflective practitioner*», учителя-исследователя «*teacher – researcher*» [33] или рефлексивного исследователя «*reflective inquirer*» [26].

Их отправной пункт рассматривается как феноменология (*phenomenology*), т. н. описательная психология или наука о сущностях на основе опыта и переживания, что психические явления не происходят сознательно, но они объективно существуют. Это стало толчком к созданию новой концепции антропологии, психологии, психотерапии, педагогики, социологии и, в частности, социально научных методологических подходов и исследований [16]. Феноменологическая психология, как одна из экзистенциальных школ, сосредоточивается на индивидуальном опыте опосредованный интроспекцией, самонаблюдением. Как таковая отказывается от интерпретаций на основе существующих шаблонов и образцов поведения. Феноменологический подход (*phenomenological approach*) занимается субъективным опытом. Исходит из индивидуального концепта личности, и он направлен на внутреннее переживание и впечатление. С этой точки зрения относится к гуманистической психологии. Основную мотивацию личности видит в склонности к внутреннему развитию и в стремлении к самореализации. Феноменологический метод в применении аппликационных подходов, сосредоточен на осознании себя, того, что человек переживает в данный момент. Это относится к концепции феноменологического поля, которая представляет собой резюме того, что в данный момент личность переживает, действия присутствующих и принимаемых явлений (даже в мыслях, или прошлый опыт, который благодаря мышлению опять переживается и в любой момент влияет на личность). Напротив тому, присутствующее, но человеком не воспринимаемое, не оказывает влияния на его мышление, переживание и действие. Ф. Мартон [27] является автором понятия феноменология (*phenomenology*) – феноменологического подхода к обучению, которое занимается методами учения в широком контексте опыта, понятий (*beliefs*) и мнений детей, как и взрослых. В более широком смысле это понятие объяснено, как описание, анализ и разъяснение того, как люди воспринимают и переживают окружающий мир. Феноменология в значительной мере начала использоваться с наступлением качественного исследования в педагогическую методологию и постепенно стала методом, применяемым в учебном процессе. В частности, в развитии студентов – преподавателей феноменология является эдукационным и исследовательским методом, предназначенным для познания процессов обучения других и самосознания [28].

С развитием методов качественного исследования и их применения в концепции подготовки учителей, феноменология является одним из инструментов оперативного исследования студентов, класса и анализа содержания текстов портфелей, журналов и рефлексий. Также используется в качестве рефлексивного исследования (*reflective inquiry*) эдукационной реальности, процесса развития и подготовки студентов педагогики (*student inquiry*) как рефлексивных практиков.

1.5 Рефлексивный принцип исследования

Опираясь на подход рефлексивного преподавания, как профессиональной практики основанной на фактах о детях в образовательном контексте (*reflective teaching ako evidence informed professional practice*), по словам Полларда [34], важно понять само развитие в процессе обучения ребенка. На основе теории отраженной в образовательной практике, разговор с детьми через понятие их речи, является важным кодом для

установления их этапа развития. *Reflective teaching* как *Evidence Informed Professional Practice* в трудах Э. Полларда является инспирацией для объединения исследований с процессом образования. Автор отмечает, что в жизни учебной группы или класса есть явления, которые учитель имеет в распоряжении для улучшения учебного процесса. Ребенок как личность и также ребенок в социальных ситуациях предоставляют учителю богатую базу для исследований и оперативного исследования в том числе. Важно, освоить методы и технику собирания данных, анализа, интерпретации и использования результатов исследования. Это учитель-исследователь сможет использовать во время оперативного исследования, и это также имеет несколько уровней в нашем проекте.

В понимании рефлексивной феноменологии как исследовательского подхода была создана исследовательская модель, которая соблюдает следующие принципы [20]. Это UCD-ACR-NIM *understanding child's development as core of reflection via narration inside mind*, акроним который состоит из следующих принципов:

- UCD – *Understanding Child's Development*. Описание примеров из жизни детей помогает взрослым лучше понять детей и оказывает поддержку в стремлении к их развитию. Это основная идея предлагаемых методов исследования.

- ACR – *Analysis – Categories – Reflected theory*. Предложение полученных результатов исследования после анализа и распределения по категориям в соответствии с теоретическими структурами: создание рефлексивной методики для учителя. Это методология исследовательских методов, которая основана на теоретической базе. Она в то же время направлена на создание последовательных теорий касающихся частных объектов исследования.

- NIM – *Narrative Instruments and Methods*. Расширение существующей базы данных исследовательских инструментов обновленными и соответствующими детям методами исследования. Это играет важную роль для поддержки использования отдельных методов, так чтобы учитель-исследователь (*teacher as researcher*) планировал, правильно использовал пособия и методы, и также чтобы сумел сделать правильный анализ, интерпретацию и аппликацию результатов для анализа, интерпретации и применять их результатов.

По мнению Полларда, важным интеллектуальным мастерством в попытке понять детей, педагогические явления и процессы обучения, является развитие преподавательской способности исследования детей и учиться на опыте исследований других [33, с. 77-81]. Для этого намерения необходимо выделить: *scientific research, interpretive research, action research, critical research, post-modern research*. Именно в связи с оперативным исследованием в 1970-х был сформированный и в исследовательскую и образовательную практику проник термин «*teacher as researcher*», и эта идея находит отклик все больше. В то же время, идея имеет решающее значение в наших исследованиях, в частности потому, что учителя являются целевой группой нашего исследования.

2. Исследование ребенка на пороге обучения и значение этого для учителей

Поступление ребенка в начальную школу является переломным моментом в его жизни. Принимает на себя роль студента и начинает процесс обязательного образования. Онтогенетически внимательно приспособить среду обучения к характеристикам развития детей младшего школьного возраста, представляет собой задачу учителя начальной школы. Тоже самое касается процессов преподавания и их приспособления к индивидуальным особенностям лиц с целью обеспечения беспрепятственного развития когнитивной, социально-эмоциональной и психомоторной области. Именно в системе начального образования роль учителя-исследователя (*teacher as researcher*) является сложной задачей.

Поскольку учение это наиболее важная деятельность учеников, очень важно, чтобы учитель изучал их языковую компетенцию, когнитивный стиль, мотивацию и общее отношение к познанию. Центром педагогического исследования учителя начального образования в области когнитивного и социально-эмоционального развития студентов должно быть развитие их мышления и речи в связи с развитием их

языковых и коммуникационных компетенций во всех областях образования. Мы это обосновываем идеей Л.С. Выготского, что: «*Абстрактное мышление ребенка развивается на всех уроках, и развитие его вовсе не распадается на отдельные русла соответственно всем предметам, на которые распадается школьное обучение. Умственное развитие ребенка не распределено и не совершается по предметной системе.*» [38]

Речь и мышление ребенка накануне обучения

Ребенок уже в раннем возрасте сумеет, во время развития речевых способностей, использовать мышление и также его речь становится интеллектуальной, хотя генетические корни речи и интеллекта различны. Это в развитии мышления проявляется предречевым периодом и развитием речи во время доинтеллектуальной стадии [38, с. 64]. На основе детской речи, мы можем проанализировать мышление ребенка и раскрыть его идеи. Важность языка для развития мышления описывает в своей работе и Дж. Брунер [7, 8, 9]. Ребенок в первый год жизни кодирует информацию на основе воспринимаемого движения, с первого до шестого года, в основном хранит информацию в виде образов (на основе умственного образа в мозгу – иконическая форма мышления – *iconic representation*). В дальнейшем он может уже хранить информацию в виде кода или символа, таким как язык (символическая форма мышления – *symbolic representation*). Кодирует сенсорную информацию в значимое представление на основе понимания смысла слов и воспринимаемого. По словам Дж. Брунера [9], язык также имеет важное значение для способности понять абстрактные понятия, развития более комплексной и гибкой системы познания. Р. Й. Стернберг [34, с. 353] добавляет, что язык влияет также на способ кодирования ребенка, хранения информации в его памяти и снова привлекает к ним внимание. Посредством языка ребенок показывает свой интеллект и способность решать проблемы. Оба ученых Л. С. Выготский и Ж. Брунер, согласно говорят, что «*человеческое «Я» формирует мир, в котором живет, и люди являются культурными и социальными участниками*» [2, с. 133].

Начало младшего школьного возраста с точки зрения когнитивного развития, представляет собой конец так называемой предоперационной стадии и начало конкретно-операционной стадии [30]. Младший школьный возраст играет в нашей концепции роль порога образования. Согласно теории Пиаже, в мыслях детей в этом периоде возникают концепции имитируя символическую игру, рисунки, представления и, конечно, язык и речь. Язык является одним из культурных инструментов, который ребенок использует за пределами физической реальности. Л.С. Выготский [38] подчеркивает важность внутренней речи для мышления. Речь ребенка, как одно из главных средств развития грамотности и язык как ее техническое средство, являются необходимыми условиями для включения ребенка в культуру. Приобретение языка обуславливается связью между наследственностью и средой. Влияние наследственности на развитие языка подтверждает Н. Хомский [12, 13], т. наз. механизмом овладения языком (*language-acquisition device*), который свидетельствует о нейропсихологическом предназначении человека для усвоения языка. По мнению А. Браун [3] может также учитель и другие взрослые сыграть важную роль в развитии устной речи детей младшего возраста. При условии, что реагируя на речь ребенка и тщательно прослушав его слова и продумав их значения, создаются условия и причины для совместного разговора с ребенком и предоставляются ему модели социальной коммуникации. Желательно, чтобы взрослые ставили ребенку открытые вопросы и для совместного решения проблем, в рамках разговора, воспринимали ребенка как равноценного партнера и считали, что его слова имеют важное значение. Для развития коммуникативной компетентности ребенка, в частности, необходима атмосфера безопасности. Сегодня уже никто не сомневается в том, что речь и мышление ребенка развиваются тем интенсивнее, чем более стимулирующих факторов в условиях его социальной среды. Родной язык учится, в частности, для достижения своих целей коммуникацией. Таким образом, язык используют, в частности, прагматически и владению формами языка и его грамматическими структурами предшествует их логическое мышление и ментальные операции, соответствующие этим формам предшествуют владению структурами языка на всех его уровнях.

Насколько с поступлением в начальную школу ребенок превращается в ученика, и его главной целью является учеба, настолько учитель должен поддерживать

новые методы мышления и типы мыслительных структур, с использованием соответствующих образовательных стратегий. Новые мыслительные структуры, по словам Выготского [38, с. 90], дадут возможность превзойти деятельность, которая первоначально была предметом обучения ученика, будут содействовать развитию его мышления. Таким образом, обучение не идет только шаг за шагом вслед за развитием ребенка, но может идти также опережая его развитие и стимулировать создание неологизмов.

Важность оперативного исследования для преподавателей

Теории упомянутые выше, являются важной задачей для учителя-исследователя и его исследовательской деятельности, которая должна предшествовать планированию обучения. Только учитель отлично знающий своих учеников, отмечая их в каждой ситуации, может поддерживать развитие их мышления и речи. Когнитивное развитие каждой личности можно исследовать посредством различных индикаторов. Одним из них является предварительный концепт учеников и семантика их естественных высказываний. Только учитель решает, какие инструменты и продукты исследования должно использовать для улучшения понимания современного ученика, начинающего обучение. Одной из возможностей является метод разговора. Через полу-структурированные микродиалоги, направленные на выявление уровня словарного запаса, грамматической структуры и семантики высказываний, возможно исследовать предварительные концепты студентов, посредством которых учитель входит в когнитивный и социально-эмоциональный мир детей [1, 12]. Понятия, о которых учитель спрашивает, могут быть результатом учебной программы, но и естественных ситуаций за пределами классной комнаты. Высказывания учеников должны быть закодированы и классифицированы качественными методами, для того, чтобы установить, какой смысл приписывают понятиям, как их понимают (либо на основе самостоятельного или заимствованного опыта и на основе понимания реальности). Младший школьный возраст характерен особым мышлением и упрямством высказываний, потому что мы предполагаем, что учитель может улучшить диагностирование учеников через микродиалог с целью выявить их как личность.

Полу-структурированный гибкий микродиалог (mikro-interview) необходимо подготовить заранее, через точную формулировку вопросов с возможностью дополнительных вопросов. Исследователь может подготовить фиксированную структуру вопросов по следующим пунктам:

- Для понимания значения понятия, мы ставим вопрос: *Что это ?*
- Для понимания цели, мы ставим вопрос: *Для чего это ?*
- Для выявления происхождения опыта, мы ставим вопрос: *Откуда это знаешь?*

Для понимания им реальности добавляем парадоксальный вопрос: *Что бы случилось, если ... (чего-то не было)?* Из контекста высказывания ребенка попробуем определить отношение ребенка к исследованной реальности.

У исследователя должна быть определенная свобода для прояснения вопросов, в случае их непонимания ребенком, и насколько это будет возможно, из высказываний также подметить отношение – подход ребенка к сущности выраженного понятия. Это является целью дополнительных вопросов, которые возникнут в следствии разговора. Такая структура позволит вести разговор для большого числа исследователей (учителей начальной школы, учителей университета, студентов педагогики...) с большим числом респондентов (учеников). Это позволяет разрабатывать (обсуждать) и сравнивать высказывания учеников в большом количестве. Это семантика понятий – смысл языковых единиц, в нашем случае слов и мы стремимся узнать, как они осмысляют данные понятия [1].

Интересным также является осмысление их назначения - цели, определенного опыта в связи с наименованием или происхождением опыта и их понимание реальности. В некоторых случаях можно ожидать возможность идентифицировать (в упрощенном понимании концепции с положительными или отрицательными эмоциями) отношение – подход учеников к сущности выраженной наименованием. Очевидно, что их понимание не будет идентичным, что у них опыт и понимание реальности отличаются друг от друга. Семантическая память представляет собой функциональную систему, которая совпадает с лексиконом, фонологией и орфографией, но мы считаем, что это связано с прагматическим уровнем языка. Ребенок, который никогда

не видел реального театра (драматическое искусство), но это слово у него в лексиконе и может полагать, что концепция театра означает лицемерие (в словацком языке существует выражение связанное с театром «*Nehraj divadlo!*» буквально это значит *притворяться*). Дети, которые дома не слушают радио могут думать, что слово радио означает сельское радио (*кто-то говорит в коробку и вся деревня слушает звук из репродуктора*. – ученик 1. курса начальной школы, 6 лет 10 месяцев).

Некоторые дети не сумеют выразить свои отношения, у них не достаточно широкий словарный запас и мало используемых слов для выражения эмоций. Для качественной оценки высказываний учеников, мы должны учитывать не только семантический, но и прагматичный смысл детских предложений. Пока буквальное значение предложения называем семантическим, выраженное значение (также сообщенное) называем прагматическим, поскольку для его определения должно знать контекст [14]. Поэтому мы можем сказать, что одно предложение, используемое или нет, имеет единое, стабильное семантическое значение, но может вести к ряду прагматических значений отличающихся от выраженного значения. У полу-структурированного разговора определенная простая структура, однако это не исключает того, что исследователь может вести разговор естественно, изменяя порядок вопросов и, где это уместно, что-то к ним добавляет. Инструмент исследования должен быть чувствительным к социальным и гендер размерам, индивидуализированным, чтобы с другими вопросами открывал социальный контекст развития языковых способностей учеников младшего школьного возраста.

Целевые области нашего исследования под названием «Ребенок на пороге обучения и его мир» – педагогическая теория, подготовка учителей, педагогическая методология и научное исследование, также образовательная практика и ее потребности в форме исследовательских инструментов, знаний о ребенке и методологической поддержки для учителей-исследователей.

3. Методология исследования «Ребенок на пороге обучения и его мир»

Речь ребенка является важным индикатором его развития [4]. Говорит о степени его созревания, но и о актуальной степени созревания идей об объектах его познания. Это также путь к его душе. С одной стороны, благодаря речи, можно понять и принять объяснение, с другой стороны предоставляет взрослому «входной билет» в детский мир. В качестве ключевой стратегии для исследования детей мы выбрали *методы аналитической индукции*. В случае метода аналитической индукции исследователь, постепенно, в зависимости от конкретного случая, собирает информации, анализирует и интерпретирует их, затем классифицирует интерпретированные явления и данные. Постепенно добавляет категории, в зависимости от появления новых случаев и шаг за шагом рождается, оформляется и совершенствуется его теория о явлении. Из совокупности этих теорий происходит, как мы полагаем, *grounded theory*, или формулирование гипотезы. Гипотеза, сформулированная в результате качественной процедуры, может быть впоследствии подвергнута испытаниям, и тогда ее можно будет повторить в других условиях, или в другое время.

В качестве методов аналитической индукции, разговор и рисунок с добавлением интервью, являются самыми главными приемами сбора информации в среде обучения. Интервью будет проходить в школе, классе, во время преподавания, или в свободное у детей время. Полученные высказывания могут быть проанализированы по уровню содержания (о чем уже говорилось), на формальном (как они понимают) уровне, а также определения структуры мыслительных процессов (на каком уровне).

Имея в виду специфику и особенности исследуемой области и объекта исследования, речь идет о исполнительском и оперативном исследовании. В определенном смысле слова это исследование, *ethnographic research*, касается способа сбора данных, потому что мы воспринимаем исследовательскую группу как специфическую социальную группу сообразно определенной теме *социологии детства*.

Методы сбора данных. Ключевым методом является *специальный разговор*. Это комплекс гибких микродиалогов, намеренных на определение детского восприятия понятий. Понятия относятся к миру ребенка и группируются в кластерах в соответст-

вии с частичными целями: грамотность (литературная, языковая, дигитальная – *computer literacy*), социальный мир ребенка (семья, школа, ожидания/амбиции, игры), ценности (вера, религия, культура, идеология, будущее), чувства (дружба, любовь, страх, беспокойство), сфера труда (профессия, деньги, опыт). Кластеры как *clusters* понятий, формируются в исследовательской группе с помощью ассоциаций, аккумуляции и классификации. С этим связанной целью является определение, анализ и классификация представлений ребенка или уровней мышления, или также *child's thinking skills* [15]. В связи с этим, в настоящее время ведутся пилотные исследования, с помощью которых мы ближе проверяем методику интервью: [1] порядок ведения интервью и модификация ожидаемых результатов. В контексте инклюзивного образования, будем ориентироваться специфически на соответствующие концепции и важные понятия воспринимаемые детьми [10, 11].

Вторым ключевым методом является **метод детских рисунков наряду с интервью** в нескольких вариантах: тематический рисунок, свободный рисунок, рисунок семьи, рисунок впечатления, рисунок желаний ребенка и комикс [21] в двух формах: слепой и немой комиксы.

С помощью дополнительной методологии сосредоточим внимание на высказываниях соответствующих групп взрослых и их мнения по вопросу: Каковы сегодняшние дети? Это добавленное исследование будет по характеру соответствовать количественному исследованию. Релевантным считаем актуальное и переживаемое отношение взрослого к детям. Это касается преподавателей дошкольного и начального образования, родителей, бабушек и дедушек детей актуального возраста, это значит инсайдеры исследованной проблемы.

Сбор данных будет осуществлен как ПОИ партиципаторно-оперативное исследование (*PAR participatno-akčny výskum*); для этого метода необходимо, кроме основной группы исследователей, привлечь и сотрудников-инсайдеров исследованной области. Основной группой для сбора данных являются члены исследовательской группы. Они будут подготовителями, и на основе подготовленной методологии будут супервизорами для аспирантов и студентов в пределах их участия в образовательной практике в школе. Участники-инсайдеры будут выбраны из учителей участвующих в преподавательской практике, иначе говоря, учителя на практике. Они систематически сотрудничают с факультетом и работают со студентами на практике. В то же время их сотрудничество подкреплено договором с факультетом о сотрудничестве при подготовке студентов и участии в достижении частных целей исследования.

Методы и их роль в исследовании. Достижение цели заключается в создании плана научно-исследовательской работы с помощью двух стратегий: собрать и создать а) качественные стратегии б) количественные методы. С этим связано создание структурированных средств для проведения исследований в области образования ребенка в возрасте с 5,5 до 7 лет, с тем, чтобы в дальнейшем можно было последовательно осуществлять повторный мониторинг детей и регистрировать их прогресс в области развития.

Создание исследовательских инструментов надо составить таким образом, чтобы они были методично направлены для использования учителей и студентов преподавания, и чтобы были подходящими для конкретной группы исследования – детей. Важным также является возможность заниматься с ними в естественной среде – классе, в свободное время у детей или у родителей в домашних условиях:

а) качественные методы могут быть полезными в качестве дидактического средства в естественных условиях обучения и во время учебного процесса. В то же время научно-исследовательские инструменты, направленные на соответствующее области познания ребенка в образовательной и социальной реальностях, создадут обратную связь как для исследователя, так и для учителя для оценки актуального уровня развития детей, позволяя учителю-исследователю научиться использовать методы исследования;

б) количественные – с помощью анкет обратим внимание на соответствующую группу взрослых, с целью ознакомиться с их взглядом касающимся современных детей. В процессе обработки результатов качественного исследования будут использованы простые расчеты, в качестве инструментов для мониторинга оперативного исследования в классе,

Для обработки собранных данных, используются описательные методы и приемы анализа качественных данных: метод создания групп, метод приема образов, метод простого расчета, метод контраста и сравнения, метод использования метафоры, метод поиска и выделения отношений, метод факторного сравнения, создания категорий и присоединения.

Состав участников исследования. Состав будет формироваться кумулятивным способом. На первом этапе обращаем внимание на детей в возрасте с 5,5 до 7 лет. Число участников исследования, что типично для процедуры аналитической индукции, будет постепенно повышаться. Критерием для отбора участников является возраст, четко определенный целью исследования: ребенок на пороге обучения. Другим определяющим признаком является вид образовательного учреждения: а) детский сад (дошкольное образование - подготовительные классы); б) начальное образование (первый класс).

Этические отношения исследователя изучаемого ребенка. Эти отношения для исследователей, идущих качественным путем, близки теориям рефлексивности. Были созданы Э. Поллардом [32] на основе труда Дьюи (*Как мы мыслим: Отношения рефлексивного мышления и образовательного процесса – J. Dewey, How We Think. A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process, 1933*) концепции применения знаний о рефлексивной деятельности в процессах познания и возобновления образовательной реальности. Перефразируем их здесь, чтобы создать параллель – рефлексивность в исследовании – следующим образом:

1. Рефлексивность в педагогическом исследовании представляет собой активный интерес к целям и последствиям наших действий с целью достижения оптимальной эффективности.
2. Рефлексивность в педагогическом исследовании осуществляется в циклическом процессе по спирали, при этом исследователь постоянно следует, оценивает и пересматривает свои собственные действия.
3. Рефлексивность в педагогическом исследовании требует проявлять способность использовать методы получения информации о действительности, чтобы поддерживать развитие собственных способностей.
4. Рефлексивность в педагогическом исследовании требует следующих качеств: беспристрастность, ответственность и энтузиазм.
5. Рефлексивность в педагогическом исследовании исходит из рассуждений учителя, основывающихся на информациях вытекающих частично из ситуации и ее само-рефлексии, а также из его знаний в педагогике и психологии.
6. Рефлексивность в педагогическом исследовании, профессиональное развитие и самореализация развиваются посредством сотрудничества и диалога с коллегами.

Параллель педагогического исследования ребенка и рефлексивного обучения является не случайной. Это связано с намерением предложить учителям, студентам и студенткам дошкольного и начального образования, исследователям у которых есть амбиции понять и принести новые знания о детях и их социальном, предметном и образовательном мире. Современные знания о действующих лицах раннего образования могут принести отражение мира, подмеченного с точки зрения детей. Если теории педагога-исследователя суждено ожить в наших школах, необходимо, чтобы ученые смогли рефлексивно узнавать мир детей и учителей. Чтобы теории о детях превращались в реальных детей, и помогали учителям не только получать знания о детях, но и научили их самостоятельно познавать детей.

Заключение

Вклад исследования можно ожидать в нескольких основных областях:

- а. Педагогическая теория, которая принесет расширение, но особенно актуализацию научных знаний образовательных наук, а также для подготовки учителей начального образования. Вклад исследования должен быть также в том, чтобы полученные сведения помогли лучшим междисциплинарным связям с психологической частью обучения, образовательной, социальной и онтогенетической психологией, специальной педагогикой, но и дидактикой для отдельных образовательных областей. Учитывая привязанность проекта на предыдущие исследования, есть воз-

- можность использовать некоторые проверенные исследовательские и контрольные инструменты для постоянного сбора данных о детях в начале обучения.
- b. Образовательная практика в дошкольном и начальном образовании. С помощью выбранных и созданных инструментов, исследование предоставит актуальные результаты, в частности касающиеся образовательных, социальных характеристик и характеристики успеваемости детей непосредственно преподавателям-участником, посредством оперативного исследования. Эти результаты будут также формировать базу данных исследования. Для оперативного исследования в работе преподавателей дошкольного и начального образования может быть создана методологическая поддержка. Последующее использование результатов исследования в образовательной практике может внести значительный вклад в сотрудничество учителей, школьных и консультативных психологов и специальных педагогов. Исследование использует концепцию рефлексивной теории в восприятии профессии учителя.
 - c. Подготовка учителей дошкольного и начального образования и их последующее совершенствование – полученные сведения – будет возможно внедрить в настоящую подготовку преподавателей начального образования. Целью исследования является также укрепление концепции рефлексивной подготовки учителей, которая является ключевой идеей на нашей кафедре: Кафедра начального и дошкольного образования, ПФ, УМБ Банска Быстрица. Для непрерывного образования в течение всей жизни, мы можем предложить практикующим учителям дальнейшее образование сосредоточивающееся на актуальные знания детей младшего школьного возраста. Создание научной литературы, но также частичных результатов и их раскрытие студентом преподавательства, обеспечит укрепление осуществления концепции рефлексивной теории посредством оперативного исследования. [42] Исследование должно помочь студентам дошкольного и начального образования, а также практикующим учителям лучше понять сегодняшних детей и феномен под названием «Детский мир». В то же время, укрепить компетентность учителей дошкольного образования и учителей-исследователей посредством развития их диагностических и исследовательских способностей [10].
 - d. Педагогическая методология и исследование – создание структурированного исследовательского блока знаний о детях в этой возрастной группе, 2015-2018, позволит лучше сравнивать международные частичные исследования и перспективно создавать базу данных для дальнейшего развития знаний в области педагогических исследований: сравнение с лонгитюдинального аспекта. Долгосрочная цель проекта ставит перед собой большую амбицию чем трехлетний период проекта VEGA – проект, спустя некоторое время, повторить, с целью исследования тенденции развития и динамики трансформации ребенка младшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Намерением проекта является получение международного познания и сопоставление соответствующей проблематики а также внедрение междисциплинарного сравнения в некоторые конкретные области. Более амбициозные ожидания являются проблемой для повторного исследования детей соответствующего возраста в будущем, с последующим сравнением изменений в мире ребенка.

Список использованных источников

1. BABIAKOVÁ, S. 2015. *Children's preconcepts of linguistic and literary literacy at the threshold of education*. [In:] Proceedings include at ICERI 2015 conference. Sevilla, 2015.
2. BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998, s. 247. ISBN 80-7178-216-5.
3. BROWNE, A. 2009. *Developing Language and Literacy 3–8*. University of East Anglia, UK, 2009.
4. BRUNER, J. S. 1976. Prelinguistic prerequisites of speech. In R. Campbell and P. Smith (Eds.), *Recent Advances in the Psychology of Language*, 4a, 199-214. New York: Plenum Press. 1976.
5. BRUNER, J. S. 1978. The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R.J. Jarvella, and W. J. M. Levelt (Eds.), *The Child's Conception of Language* (pp. 241–256). New York: Springer-Verlag. 1978.
6. BRUNER, J. S. 1985. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 1985.
7. BRUNER, J. S. 1957. *Going beyond the information given*. New York: Norton.

8. BRUNER, J. S. 1960. *The Process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
9. BRUNER, J. S. 1966. *Toward a theory of instruction*. Cambridge, Mass.: Belkapp Press.
10. CABANOVÁ, M. 2014. Diagnostic competence of a teacher. In *Educating for the future : proceeding of the ATEE 38th annual conference*. Halden 2013. Brussel : Assotiation for teacher education in Europe. 2014.
11. CABANOVÁ, M. 2015. Understanding Children At the Beginning Of School Attendance As a Challenge For Inclusive Education. Presented 8th annual International Conference of Education, *Research and Innovation*. Seville (Spain). 16th - 18th of November. IATED. 2015.
12. CHOMSKY, N. 1965. *Aspects of Theory of Syntax*. Massachusetts Institute of Technology Cambridge, Massachusetts, 1965. [online] [cit. 2016-06-01] Dostupné na internete: <http://faculty.georgetown.edu/irvinem/theory/Chomsky-Aspects-excerpt.pdf>
13. CHOMSKY, N. 1988. *Problems of Knowledge and Freedom: The Russell Lectures.*, Cambridge, MA: MIT Press. Pôvodné vydanie 1972.
14. GEISTOVÁ, ČAKOVSKÁ, B. 2011. *Problém identity jazykového výrazu a vztahy synonymie z hľadiska logickej, lingvistickej a pragmatickej sémantiky*. Individuals and properties. Špeciálne číslo Organonu, 2011, nr F (18), s. 115–125.
15. HANESOVÁ, D. 2001. Development of Thinking Skills in ESP. In *CO-MA-TECH 2001*. Vol. II. Bratislava : STU, 2001 s.. 501-506.
16. HARTL, P. – HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha : Portál, 2000. ISBN 80-7178-303-X.
17. HEJLOVÁ, H. a kol. 2013. *Nahlížení do světa dětí*. Praha : PdF UK, 2013.
18. HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním ponětí*. Praha : Portál, 2004.
19. HYNDS, S. 1994. *Making connectios: Language and Learning in the Classroom*. Norwood : Christofer–Gordon Publishers, 1994. ISBN 0-926842-28-5
20. KASÁČOVÁ, B. 2015. *Children at the threshold of education and their world*. [In:] Proceedings include at ICERI 2015 conference. Sevilla, 2015.
21. KASÁČOVÁ, L., SOKOL, M. 2010. Význam vizuálnej komunikácie v kontexte výtvarnej výchovy na 1. stupni základnej školy. Banská Bystrica: PF UMB. 2010.
22. KONZULIN, A., GINDIS, B., AGEYEV, V.S., MILLER, S.M. (eds.) 2003. *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambrdige: University Press. 2003.
23. KOSOVÁ, B. 1995. *Humanizačné premeny výchovy a vzdelávania*. Banská Bystrica : PF UMB, 1995, 1996, 1998, 2000.
24. LIPNICKÁ, M. – UJČIKOVÁ, V. 2012. *Kresba ako pedagogický diagnostický nástroj poznávania dieťaťa*
25. LIPNICKÁ, M. 2007. *Rozvoj grafomotoriky a podpora psaní*. Praha : Portál, 2007.
26. LOH, B. – RADINSKY, J – REISER, B. J. EDELSON, B. C. – GOMEZ, L. M. 1998. The Progress Portfolio: Designing Reflective Supports for Different Phases of Classroom Investigations. *Štúdia prezentovaná na Konferencii Americkej asociácie pre edukačný výskum AERA*. 13. – 17. apríl, 1998 San Diego.
27. MARTON F. 1974. Some Effects of Content-neutral Instructions on Non-verbatim Learning in a Neutral Setting." *Scandinavian Journal of Educational Research* 18 (1): 199–208. doi:10.1080/0031383740180112
28. MASFELDER-LONGAYROUX, D. D. – VERLOOP, N. – BEIJAARD, D. 1999. *Student Teachers' reflections on their Learning Process: a Phenomenographic Analysis*. Biennial Meeting of the European Association for Research on Learning an Instruction. Göteborg : august 1999.
29. McNIFF, J. 1988. *Action Research. Principles and Practice*. London : Routledge, 1988.
30. PIAGET, J., INHELDER, B. 1967. *The Child's Conception of Space*. New York: W.W. Norton. 1967.
31. PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B. 1970. *Psychologie dítěte*. Praha: SPN, 1970. 120 s.
32. POLLARD, A. 2008. *Reflective Teaching. Evidence Informed Professional Practice*. London; New York: Continuum International Publishing Group, 2008.
33. SPILKOVÁ, V. 2002. Současné proměny vzdělávání učitelů v zemích Evropské unie. *Pedagogická orientace*. 2002, č. 2, s. 44 – 61.
34. STERNBERG, R. J. 2002. *Kognitívni psychologie*. Praha :Portál, 2002.
35. THOROVÁ, K. 2015 *Vývojová psychologie*. Praha : Portál, 2015
36. VYGOTSKIJ, L. S. 1976. *Vývoj vyšších psychických funkcí*. Praha: SPN, 1976. 363 s.
37. VYGOTSKIJ, L. S. 1986. *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. Pôvodné vydanie 1934.
38. VYGOTSKIJ, L. S. 2004. *Psychologie myšlení a řeči*. Uspořádal, úvodním slovem a komentáři opatřil Jan Průcha. Praha : Portál, 2004.
39. WIEGEROVÁ, A. a kol. 2013. *Začínající výzkumník*. Zlín: UTB, Fakulta humanitních studií. 2013.

40. WINSOR, P. J. T. – BUTT, R.L. – REEVES, H. 1999. Portraying Professional Development in Preservice Teacher Education: can portfolios do the job? *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. Taylor Francis L.t.d. 1999, Vol. 5, No. 1, s. 9 – 49. ISSN 1354-0602/99.
41. WRIGHT, J. V. 1992. Reflection on Reflection. *Learning and Instruction*. Pergamon Press. 1992, Vol. 2, s. 59 – 68.
42. GABZDYL, J. Cel jako kategoria oceny efektywności kształcenia wczesnoszkolnego. In Diušková, A. Kasáčová, B. a kol. Reflexia a hodnotenie v primárnom vzdelávaní. Banská Bystrica : Belianum, 2014. s. 213-251.
43. GABZDYL, J. – AKSMAN, J. – KASÁČOVÁ, L. Innowacyjny model „Nauka – Sztuka – Edukacja” w praktyce wczesnoszkolnego kształcenia plastycznego – wybrane kwestie. In *Państwo i Społeczeństwo*. 2016, No. 2 (XVI). Edukacja alternatywna a współczesna szkoła, ed. A. Aksman, K. Grzesiak, s. 185-206. e-ISSN 2451-0858.

Сведения об авторах

Prof. PhDr. **Bronislava Kasáčová**, PhD.

Doc. PaedDr. **Simoneta Babiaková**, PhD.

Кафедра начального и дошкольного образования. Педагогический факультет Университета им. Матей Бела, Банска Бистрица, Словакия.

The Department of Elementary and Preschool Pedagogy . Faculty of Education, Matej Bel University, Banská Bystrica, Slovak Republic

Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová, PhD. Профессор педагогики на Педагогическом факультете Университета им. Матей Бела, в городе Банска Быстрица в Словацкой Республике. Занимается педагогическим исследованием учителя, професиографией и исследованием ребенка в области преподавания. Она является автором нескольких научных монографий, учебников и множества научных исследований. Ее педагогическая ориентация сосредоточена на обучение методологии, педагогической диагностики и истории педагогики учебных программ преподаательства для начального и среднего образования.

Doc. PaedDr. Simoneta Babiaková, PhD. Доцент кафедры элементарной и дошкольной педагогики на Педагогическом факультете Университета им. Матей Бела, в городе Банска Быстрица в Словацкой Республике. Занимается исследованием професиографии, самооценки учителя и школы а также развитием грамотности у детей в начале процесса образования. Она учит дидактику элементарной грамотности, дидактику и менеджмент школы и класса, вопрос образования детей начального образования во свободное время.